

解答形式の違いに見られる JSL 児童生徒の言語運用 —パラフレーズに着目して—

鎌 田 美千子

I 研究の背景と目的

日本の学校に通う外国からの子どもたちの数は年々増加の傾向にあり、円滑な教育学習環境の構築が求められている。日常会話は比較的早く身についても、学習に必要な日本語の習得には時間がかかることから (Cummins and Swain, 1986; 中島, 2005)、教科学習における日本語の難しさが課題となっている。こうした状況を背景に、文部科学省は、各教科の授業に日本語で参加できる力の育成を目指し、「学校教育における JSL (Japanese as a second language; 第二言語としての日本語) カリキュラム開発」事業を実施している。また、日本語と教科学習を関連付けた調査研究も徐々に広がりを見せ (岩沢・高石, 1994; 池上, 1998; 矢崎, 1998; 齋藤他, 2005 他)、学習に必要な日本語指導に関する種々の知見が蓄積されつつある。

このように日本語での学習における問題が重要視される一方、「書く」ことに関する実際の言語運用の実態を明らかにした調査研究は少ない。ギボンズ (2007) は、教科を教える際に第二言語教育の視点をいかに組み込んでいくかが重要であると主張し、内容と言葉の統合と、子どもの言語の実態を知ることの必要性を述べている。本研究において、子どもたちの言語運用の実態を捉えることにより、指導の方向性を検討するための知見が得られると考える。

本研究では、解答形式の違いに見られる言語運用に焦点を当てる。その理由は、次の通りである。各教科の理解の把握は、授業への取組み等をはじめ、総合的に行われる一方、提出物や試験等の「書くこと」を通してなされる面も大きい。実際に指導にあたっている小中学校教員からは、「口頭による質問には答えられるが、テストの問題になるとほとんど書けない」、「教科内容についてはわかるが、テストの際に日本語でも母語でも十分

に答えることができない」といった声が少なくない。母語による対応も考えられるが、母語で翻訳した教科用語がわからないというケースも少なくなく、一様に対応できない問題となっている。外国からの子どもたち (以下、JSL 児童生徒) にとって、こうした学習場面における日本語は習得している段階であり、求められる解答形式に応じて日本語を十分に使いこなす段階には達していないことが考えられる。第二言語習得研究では、第二言語学習者は「理解」できる語であっても十分に「使用」できないことや、複雑な構文や熟知していない語彙項目の使用を避けることが指摘されている (Schachter, 1974; Bialystok, 1990; 陳, 2003 他)。つまり、テスト問題への解答において語や文型が十分に使えるまでに至っていない可能性が示唆される。このような状況への対応を図るためには、まず、JSL 児童生徒の実際の言語運用を捉える必要がある。

そこで、本研究では、解答形式の違いに着目し、語句の言い換え、すなわちパラフレーズに焦点を当て、日本語を使用する上でどのような側面で困難が生じているのかを明らかにすることを目的とし、JSL 児童生徒の言語運用の特徴と問題点の解明を試みる。

II 先行研究

1 JSL 児童生徒の日本語による文章産出に関する研究

JSL 児童生徒の日本語による文章産出に関する調査研究には、生田 (2006) がある。生田は、在日ブラジル人中学生の第一言語と第二言語による作文を、(1) 産出量、(2) 語彙の多様性、(3) 文の複雑さ、(4) 誤用の頻度、(5) 構成と内容の 5 つの側面から分析し、第二言語としての日本語による作文においては、いずれの側面においても未発達

であり、最も発達しにくいのは、「正確さ」であることを示している。その誤用の特徴としては、語の接続に起因するものやねじれ文¹等が挙げられている。

上述した研究は、JSL 児童生徒の作文指導を考える上で重要な示唆を与えるものであるが、これまで解答形式に応じて書く際の言語運用について取り上げた研究は、管見の限り、ない。作文においては、書き手が自らの言語能力の範囲で、ある程度柔軟に言語形式を選択し書き進めることが可能な状況にあるのに対し、本稿で取り上げる解答形式に合わせて書く場合には、種々の言語的制約が伴い、意味と言語形式をいかに結びつけるかといった点がより強く関係してくる。本研究では、こうした問題がどのように表出するのかといった視点から、JSL 児童生徒の「書く」場面における言語運用を捉える。

2 パラフレーズに関する研究

前述した通り、言語運用を意味と言語形式との対応という点から考えると、パラフレーズの使用が関係してくると思われる。以下に、パラフレーズの側面から、これまでの諸研究で得られた知見について述べる。

Brown and Day (1983) は、認知心理学的な観点から、児童から成人までの説明文の母語による要約結果を分析し、要約する際に成人（熟達した書き手）はパラフレーズをはじめ、種々の方法で内容をまとめるのに対し、子ども（未熟な書き手）は原文からの抜き出し及び内容の削除に偏る特徴があることを明らかにしている。これは、英語母語話者を対象にした研究であるが、成人日本語学習者の場合でも、第二言語としての日本語においては、日本語母語話者に比べてパラフレーズの使用が少なく、原文からの抜き出しに偏る傾向がわかっている（八若, 1999; 八若, 2001; 鎌田・仁科, 2008）。また、中級レベルの成人日本語学習者にとって、二つの文に述べられた内容を一文にまとめて書くことは難しく、原文の一文を短くするとどまるという報告もある（藤村, 1998）。これらの知見をふまえると、本研究の対象となる JSL

児童生徒の場合においても同様の結果が予想される。

Ⅲ 方法

1 対象

対象は、日本国内の公立小中学校に通う外国人児童生徒で日本語指導を受けている小学 5 年生から中学 1 年生計 35 名（以下、F 群）である。比較データとして、日本人児童生徒小学 5 年生から中学 1 年生計 35 名（以下、J 群）にも同様の調査を行なった。F 群の日本滞在期間は平均 62.4 ヶ月、日本語学習期間は平均 27.0 ヶ月である。国籍は、ブラジル、ペルー、フィリピン、中国、イギリス、ボリビア、日本である。現在または過去に日本語指導を受けており、日本語の文章が比較的容易に読めるレベル²である。

2 手続き

手続きとして、200 字前後の 2 種類の短い文章を読んで、それぞれ順に 4 つの小問（小問 1、小問 2、小問 3、小問 4）に日本語で答えることを求めた。問題 a は、犬がしっぽをふる理由を題材にした文章（182 字）で、問題 b は、人間の爪のはたらきについて述べられている文章（209 字）である。いずれも、子供向けの読み物³を字数の面から一部修正したもので、読んで理解できる程度の内容・構成から成る⁴。

問題 a 及び問題 b の小問 1～小問 4（付録参照）は、同一の問題文であるが、表 1 に示す通り、解答形式がそれぞれ以下の点で異なる。小問 1 は、二つの事柄の内容を一文にまとめて答える問題である。小問 2 は、接続助詞「～から」（問題 a）及び「～ため」（問題 b）で終わる理由節の形式で解答する問題である。小問 3 は、提示されている文の二つの括弧にそれぞれ一語ずつ書き入れる形式で、問題 a の小問 3 には本文中の名詞をそのまま、問題 b の小問 3 には本文中の動詞を適切な形に変えたものを入れるようになっている。小問

² 日本語指導担当の教員の判断による。

³ 本間正夫 (1995) 『なぜ? どうして? !』 高橋書店

⁴ 当初、小学 3 年生及び 4 年生も対象に含めることを想定していた関係上、問題文の題材及び内容が比較的易しくなっている。

¹ 主語と述語が対応しない文。

4は、四つの選択肢から当てはまるもの二つに記号（○）をつけて解答する問題である。問題a及び問題bの小問1、小問2、問題bの小問3は、いずれも原文からそのまま抜き出して書くだけでは達成できないようになっており、パラフレーズを必要とする。

表1 各小問の解答形式

	小問1	小問2	小問3	小問4
問題a	文	節 (～から)	語 (名詞)	記号 (○)
問題b	文	節 (～ため)	語 (動詞)	記号 (○)

問題用紙の配布は、問題a、問題bの順で次のように行った。まず、問題a小問1を一斉に配布し、各自解答が終わったら個々に提出してもらい、その後、記入済みの小問1の用紙と引きかえに次の小問2の用紙を渡した。小問2も小問1同様、解答後に各自提出してもらい、提出と同時に小問3を配布、そして解答、提出という流れで進め、小問4まで行った。次に、問題bを、問題a同様に小問1から小問4まで順に行った。各単語の訳(英語訳、中国語訳、スペイン語訳、ポルトガル語訳)を記載した「単語リスト」を配布し、必要に応じて参照してもよいことにした。

3 分析の観点

分析にあたっては、「内容面」と「言語面」に分け、「内容面」では、指摘している意味内容が合っているかどうかという点から、また「言語面」では、適切な形で解答しているかどうかといった点から検討した。

以下、文レベルでの解答（小問1）、節レベルでの解答（小問2）、語レベルでの解答（小問3）、記号での解答（小問4）の順で結果を考察する。

IV 結果と考察

1 文レベルでの解答

問題a及び問題bにおける文による解答それぞれの正答率を図1に示す。文で解答する問題では、二つの内容を一文で述べるのが求められているが、内容面、言語面双方の正答率において、

J群とF群の間で大きな差が見られた。この傾向は、問題a、問題b双方において共通であった。内容面の正答率は、J群で問題aが約7割、問題bが8割であるのに対し、F群では問題a、問題bともに2割弱に止まった。F群の個々の誤答を見てみると、ほとんどが一つの内容しか取り上げていない。後節に述べるが、F群における、単語を空所に書き込む小問3における内容面での正答率（問題a 100.0%、問題b 91.4%）や、内容が合うものを記号で選ぶ小問4における正答率（問題a 95.7%、問題b 92.9%）を見ると、J群の正答率とほぼ同程度であるのに対して、文レベルでの解答における正答率は、上に述べた通り、著しく低い。つまり、内容は理解しているものの、解答形式に合わせて答えることが困難なため、一方の内容にしか言及しなかったと考えられる。中級レベルの成人日本語学習者を対象にした先行研究（藤村, 前掲）でも、二つの文の内容を一文にまとめることは難しいという指摘があることを前述したが、JSL児童生徒を対象にした本研究においてもこうした傾向が見られ、第二言語運用上の難しさが表出していることがわかる。

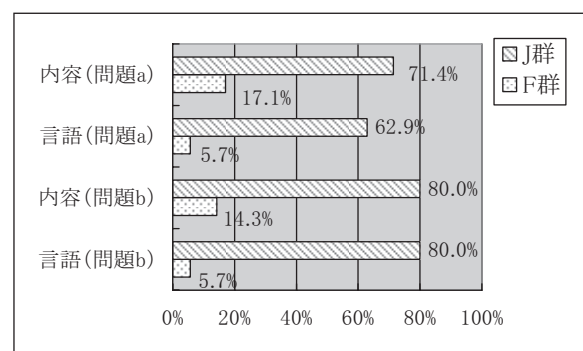


図1 文による解答の正答率

次に、問題に答える上では、原文を言い換える必要があるが、原文をそのまま抜き出して述べた解答の割合を図2に示す。J群に比べてF群では高い割合を示している。II章で述べた通り、先行研究では、第二言語学習者は母語話者に比べて原文からの抜き出しに偏る傾向があることがわかっているが、本研究においても、F群において原文からそのまま抜き出して解答した割合が高く、必要なパラフレーズが十分に達成されていないことが読み取れる。

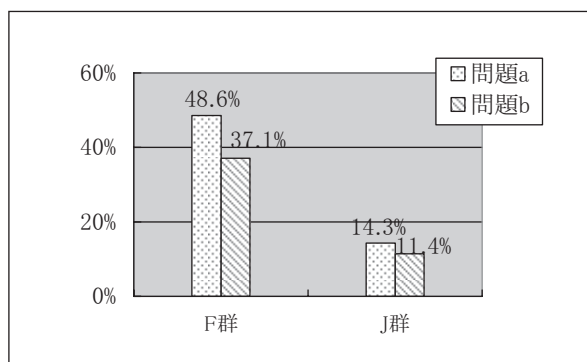


図2 原文の一文を抜き出して述べた解答の割合

2 節レベルでの解答

問題 a 及び問題 b における節による解答それぞれの正答率を図3に示す。J群では内容面(正答率: 問題 a 94.3%、問題 b 97.1%)と言語面(正答率: 問題 a 98.6%、問題 b 97.1%)で正答率がほとんど変わらないのに対し、F群では、内容面の正答率が問題 a で 85.7%、問題 b で 80.0%、言語面の正答率が問題 a で 67.1%、問題 b で 52.9%であり、内容面と言語面の間で差が見られた。一方、F群においては、前節で取り上げた文レベルでの解答(図1)に比べ、内容面・言語面双方において正答率がかなり上昇していることがわかる。

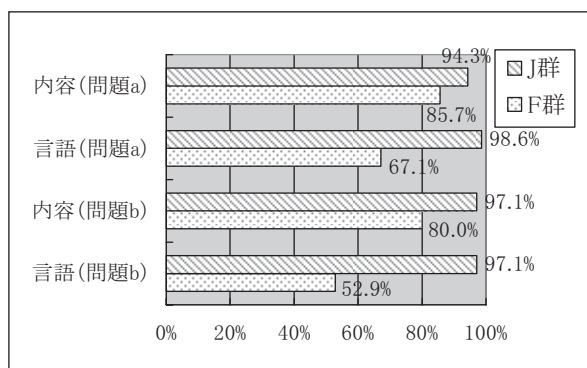


図3 節による解答の正答率

言語面での個々の誤りを見てみると、主として動詞を適切な接続の形にできないことによる誤りが目立った。代表的な例として、「からだのバランスをとってから」(問題 a: 「からだのバランスをとっているから」の意)、「ものをつかみやすくため」(問題 b: 「ものをつかみやすくするため」の意)、「ものをつかみやすくしますため」(問題 b: 同上)が挙げられる。このように、原文からそのまま抜き出して解答し、理由を表す接続助詞

「から」「ため」に続く適切な形に言い換えることができなかったものが多かった。また、数は多くなかったが、「からだのバランスから」(問題 a: 「からだのバランスをとっているから」の意)、「ゆびの先のため」(問題 b: 「ゆびの先をまもるため」の意)のように、接続助詞「から」「ため」の前に名詞句のみを記入したものが見られた。内容を適切に示すには、本来、名詞句を取り出しただけでは、意味が不十分である。これらの誤りの観察からも、節レベルの解答において、内容の指摘はできていても言語面での難しさを抱えていることがわかる。他に、助詞の誤用によるものなども見られたが、数は多くなかった。

3 語レベルでの解答

問題 a 及び問題 b における語による解答それぞれの正答率を図4に示す。名詞で解答する問題 a では、F群・J群双方において内容面・言語面いずれも正答率 100.0%であるのに対し、動詞を適切な形に直して解答しなければならない問題 b では、F群において言語面の正答率が 65.7%であった。前節で取り上げた節による解答での言語面における正答率(図3)よりもやや上昇してはいるものの、問題 b における言語面での正答率の低さが相対的に目立つ。

ここで注目したいのは、名詞での解答、すなわち原文からそのまま抜き出せばよい場合(問題 a)には正答が得られているのに対し、パラフレーズする必要がある場合(問題 b)には言語面での正答率が低いという点である。問題 b の内容面における正答率の高さから判断すると、解答すべき内容の把握ができていないと見なせるが、それにもかかわらず、言語面での正答率が低いというのは、原文からのパラフレーズの問題が影響していると考えられる。個々の解答を見てみると、節レベルの解答同様、語の接続の面で、動詞を後に続く適切な形に言い換えることができないための誤りが顕著であった。

こうしたパラフレーズの面での問題は、前述した文レベルや節レベルでの解答にも共通する点である。その一方で、パラフレーズ箇所が「語」といった極めて局所的な場合であっても言語面で困難が生じていることは特筆すべき点である。この

ような誤りは、語の接続に関する文法的知識を整理する等、日本語指導次第では、比較的容易に正答につなげることが可能になるのではないと思われる。

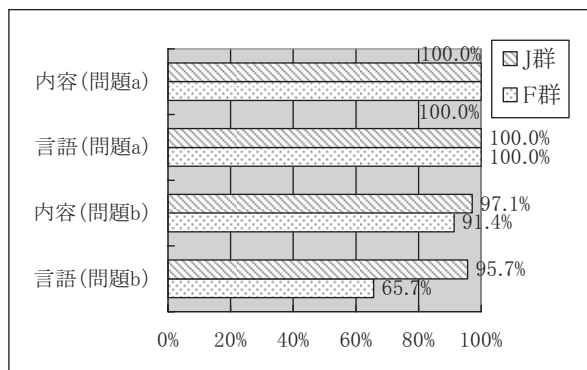


図4 語による解答の正答率

4 記号レベルでの解答

問題a及び問題bにおける記号による解答の正答率を図5に示す。J群・F群双方においても高い正答率を示し、記号で解答する場合には、ほぼ問題なく解答できていた。前述した文レベルでの解答、節レベルでの解答、語レベルでの解答では、それぞれにおける日本語運用上の問題が見られたが、記号レベルでの解答では大きな支障がないことが確認できる。

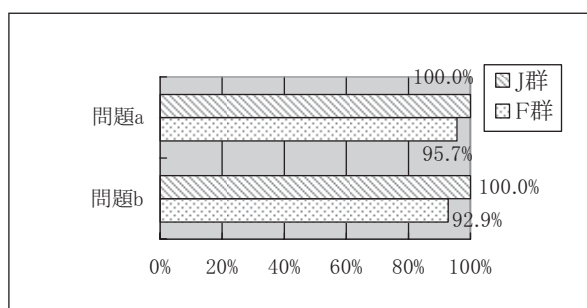


図5 記号による解答の正答率

IV まとめと教育への示唆

本稿では、解答形式の違いに見られるJSL児童生徒の日本語運用を内容面と言語面の双方から分析考察した。その結果、次の点が明らかになった。第一に、内容は理解できていても、言語運用上の難しさが伴う場合には、言及自体を避ける傾向が見られた。また、JSL児童生徒にとって、二つの内容を一文で答えることは極めて難しく、原文からそのまま抜き出す傾向にあった。こうした

原文からの抜き出しは、成人日本語学習者を対象にした種々の先行研究の結果と重なり、第二言語習得上の難しさが表出したものと推測される。第二に、全般的にパラフレーズの達成が十分ではないことが解答に影響していた。文レベル、節レベル、語レベルのいずれの解答形式においても特に語の接続の面での誤りが顕著であった。この点は、先行研究が指摘する、作文に見られる特徴と一致するものであり、あるまとまった長さを書こうとするときだけでなく、語レベルといった局所的な言語運用においても同様に観察された。

以上の結果をふまえて考えると、実際の学習場面での評価においては、日本語習得段階で見られるこのような問題を考慮した上で判断することが望ましいと言える。こうしたケースが予め想定される場合には、採点の際に配慮する他、問題を解答可能な形式にするなど、何らかの対応が必要である。

同時に、日本語指導の面からも、種々の言語形式に応じた日本語使用が可能になるよう支えていくことが大切であり、日本語運用力を段階的に引き上げていく教育的手だてが必要である。今回、全般的に言語面での難しさが浮き彫りとなり、それが内容面にも影響していたことから、さらに文法的側面を意識化するなどの方法を考えていかなければならないだろう。言語習得に関する諸研究では、文法面に注目させることが有効なのは臨界期以降であると言われており、小学校高学年以上の児童生徒に対しては効果が期待される。日本語指導の際に、例えば穴埋め問題や誤用訂正問題などを通じて意識化させるなど、十分に使いこなせない文型や語を適切に使えるようにすることが求められる。誤用を消極的に捉えるのではなく、第二言語習得上の一段階として見なし、いかに次のステップにつなげていくかといった視点が重要である。

V 今後の課題

以上、解答形式の違いによる日本語運用に関してその実態の一端を把握するとともに、内容と言葉をつなぐ上で必要な教育方法を検討するための知見を得ることができた。今後は、得られた結果に基づき、例えばテスト問題の試案やワークブッ

クの試作等、日本語を母語としない子どもたちへの学習支援及び評価方法に関する具体的方策の提案につなげていきたい。そのためには、JSL 児童生徒の日本語運用を支える上での有効な方法をさらに検討し、その効果を検証する必要がある。

本研究では、分析資料収集上の関係で、来日年齢における特徴を捉えることはできなかった。また、文レベルの解答から節レベル、語レベル、記号での解答に進むにつれて学習効果が生じた可能性も考えられる。これらの点については今後の課題としたい。

謝辞

本研究を行うにあたり、調査にご協力いただきました関係各機関、児童生徒の皆様、諸先生方に厚く御礼申し上げます。

本研究の一部は、平成 19 年度宇都宮大学学内若手研究助成により行われたことを付記し、謝意を表します。

付記

本研究は、2008 年 7 月 11-13 日、韓国・釜山外国語大学で開催された International Conference on Japanese Language education（日本語教育世界大会 2008）において発表した「問題解答形式の違いに見られる年少日本語学習者の言語運用—構文的パラフレーズに着目して—」を加筆・修正したものである。

参考文献

- 生田裕子 (2006) 「ブラジル人中学生の「書く力」の発達—第 1 言語と第 2 言語による作文の観察から」『日本語教育』128 号, 70-89 頁
- 池上摩希子 (1998) 「教科に結びつく初期日本語指導の試み—教材『文型算数』を用いた実践例報告」『日本語教育』97 号, 118-129 頁
- 岩沢正子・高石久美子 (1994) 「『算数』の教科学習を助ける日本語テキスト試案」『日本語教育』83 号, 73-84 頁
- ギボンズ, P. (2007) 「ことばのレンズを通して教科学習を考える」年少者言語教育国際研究会実行委員会編『「移動する子どもたち」の言語教育—ESL と JSL の教育実践から』,

54-89 頁

- 鎌田美千子・仁科喜久子 (2008) 「日本語学習者のパラフレーズと文章の難易度」『言語処理学会第 14 回年次大会ワークショップ「教育・学習を支援する言語処理」論文集』, 55-58 頁
- 齋藤ひろみ・小川珠子・石川恵理子・池上摩希子・川上郁雄 (2005) 「年少者日本語教育の 4 領域から『ことばの力』を捉える—『書くこと』を例に—」『2005 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 236-246 頁
- 陳毓毓 (2003) 「中国語を母語とする日本語学習者における漢語習得研究の概観—意味と用法を中心に—」『第二言語習得・教育の研究最前線—2003 年版—』, 96-113 頁
- 中島和子 (2005) 「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話能力の習得」鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ編『言語教育の新展開 牧野成一教授古稀記念論集』399-424 頁, ひつじ書房
- 八若壽美子 (1999) 「日本語母語話者と日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用について」『言語文化と日本語教育』18 号, 12-24 頁
- 八若壽美子 (2001) 「韓国人日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用—読解能力との関係から—」『世界の日本語教育』11 号, 103-114 頁
- 藤村知子 (1998) 「要約文作成における中級日本語学習者のパラフレーズの問題点」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』24 号, 1-21 頁
- 矢崎満夫 (1998) 「外国人児童に対する教科学習支援のための日本語教育のあり方—算数文章題におけるストラテジー運用の考察から—」『日本語教育』99 号, 84-95 頁
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell
- Brown, A. L., and Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*,

22, 1-14.

Cummins, J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.

付録

<問題 a>

犬は、よくしっぽをふっていますが、なんのためにふっているのでしょうか。

しっぽをふることによって、犬は、歩くとき、体のバランスをとっているのです。それと、もう一つ、犬はしっぽをふることによって、自分の気持ちをあらわしています。

うれしいときは、しっぽをおもいきりふり、こわくておびえているときには、しっぽをクルリとまるめています。

【小問 1】犬は、どうしてしっぽをふりますか。

【小問 2】犬は、どうしてしっぽをふりますか。

_____から

_____から

【小問 3】犬は、どうしてしっぽをふりますか。
犬がしっぽをふるのは、歩くときに体の_____をとるためと、自分の_____をあらわすためです。

【小問 4】犬は、どうしてしっぽをふりますか。
ただしもの 2 つに○をつけてください。

- () 歩くときにバランスをとるため
- () 運動のため
- () 自分の気持ちをあらわすため
- () 体の調子をよくするため

<問題 b>

人のつめは、ゆびの先をまもります。ゆびの先を、ドアや引き出しにはさんでしまったことはありませんか。そんなときに、つめがなかったら、やわらかいゆびの先は、つぶれてしまうかもしれません。つめは、ゆびの先を、しっかりとまもっているのです。

それと、つめは、ものをつかみやすくします。おもいものや、かたいものをつかむときに、つめでひっかけるようにすると、すべりにくくなり、力がいれやすくなります。

【小問 1】人のつめは、なんのためにありますか。

【小問 2】人のつめは、なんのためにありますか。

_____ため

_____ため

【小問 3】人のつめは、なんのためにありますか。
人のつめは、ゆびの先を_____ためと、ものを_____するためにあります。

【小問 4】人のつめは、なんのためにありますか。
ただしもの 2 つに○をつけてください。

- () ゆびの先をまもるため
- () ゆびをきれいにみせるため
- () ドアや引き出しを開けるため
- () ものをつかみやすくするため

An Analysis of JSL students' Language Use: From the Aspects of Paraphrase and Difference of the Answer Forms

Michiko Kamada

Abstract

This paper aims to clarify the features of JSL (Japanese as a second language) students' Japanese language use in order to better support the JSL students who are facing with a difficulty of writing at subject tests in Japanese. This study examined JSL students' language use in their writing through the different kinds of answer forms; sentence, clause, word, and mark, which were for the same question. The analysis proceeded from two aspects; the content and the linguistic form. The result of this study can be summarized in the following two points. First, JSL students tended to avoid referring to the matter when it was difficult for them to combine the content and the linguistic form even though they found the appropriate answer. Second, the difficulty of the paraphrase influenced their answers. From the above-mentioned results, supporting their Japanese language use linguistically can be regarded as a prerequisite step for improving their writing skills.

(2008 年 11 月 4 日受理)